

Brödel, Rainer

Dropout - Kursabbruch in der Erwachsenenbildung

Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 1, S. 21-31



Quellenangabe/ Reference:

Brödel, Rainer: Dropout - Kursabbruch in der Erwachsenenbildung - In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 1, S. 21-31 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79251 - DOI: 10.25656/01:7925

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79251>

<https://doi.org/10.25656/01:7925>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

24. Jahrgang / 1996 / Heft 1

Editorial	2
Wilhelm Griebhaber, Bilge Özel, Jochen Rehbein: Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Kinder	3
Rainer Brödel: Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung	21
Klaus Konrad: Kontrolle und Tätigkeitsspielraum in der Begegnung mit dem Computer in der Schule: Zusammenhänge und prognostische Bedeutung	32
Günter Lusser, Walter Natter: Leseleistungen im differenzierten Leseunterricht am Beispiel einer 2. Schulstufe	53
Michael Kerres: Varianten computerunterstützten Instruktionsdesigns: Autorensysteme, Lehrprogrammgeneratoren, Ratgeber- und Konsultationssysteme	68
Berichte und Mitteilungen	93

Rainer Brödel

Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung

Drop-out phenomenon in adult education

Von einem historischen Zugang ausgehend wird der Veranstaltungsabbruch von Weiterbildungsteilnehmern unter erwachsenendidaktisch bedeutsamen Dimensionen diskutiert. Im Vordergrund stehen eine bildungsbiographische, veranstaltungsplanerische, lernpsychologische und gruppendynamische Problemstellung. Der Autor plädiert für eine differenzierte – nicht ausschließlich defizitäre – Sicht des Dropout-Phänomens.

Taking an historical approach, the drop-out phenomena in further education courses is discussed in the light of relevant didactical aspects of adult education. In particular, facets of educational biography, course planning, psychology (of learning) and group dynamics are dealt with. The author calls upon not only a onesided but a differentiated view of the drop-out phenomena.

1. Entwicklung von Problemwahrnehmung und -bedeutung

Unter „Dropout“ oder „Kursabbruch“ wird das Wegbleiben oder endgültige ‚Herausfallen‘ einzelner TeilnehmerInnen aus einer Bildungsveranstaltung nach bereits begonnenem Besuch verstanden. Je nach Thema, inhaltlichem Anspruchsniveau sowie personellen und organisatorischen Bedingungen eines Weiterbildungsangebots bewegt sich Dropout in einer Größenordnung zwischen 10 bis 75 Prozent. Als durchaus übliche „Schwundquoten“ gelten nach älteren Angaben für den Volkshochschulbereich beispielsweise 30 Prozent (vgl. TIETGENS 1979, 8). Wenn meine persönlichen Eindrücke, die ich in den letzten Jahren bei der Leitung pädagogischer Fortbildungsveranstaltungen mit KursleiterInnen gewann, nicht völlig fehl liegen, so zählt Dropout auch heute noch zu einem der kardinalen Probleme erwachsenenbildnerischer Praxis.

Dropout kommt im Bildungswesen insgesamt vor. Jedoch findet in der Erwachsenenbildung ein solches TeilnehmerInnenverhalten aus mehreren Gründen besondere Beachtung (vgl. ANM. I).

1.1 Weimarer freie Volksbildung

Historisch wirkt hier vor allem eine Tradition der Abgrenzung gegenüber der Schulbildung nach. Die Weimarer Volkshochschulbewegung bringt ein solches Bemühen um Eigenständigkeit am deutlichsten zur Geltung: Daß der Kursabbruch einzelner TeilnehmerInnen immer wieder vorkomme, Dropout

bis zu einem gewissen Grade als selbstverständlich angesehen werden müsse und darin sich gar eine für die Erwachsenenbildung typische Form der Bildungspartizipation ausdrücke, dafür wird im traditionellgeisteswissenschaftlichen Erwachsenenbildungsverständnis die „Freiwilligkeit“ der Teilnahme angeführt. Die TeilnehmerInnen seien mündige Erwachsene, die nicht mehr den Gehorsampflichten eines anstaltlichen oder „erzieherischen Verhältnisses“ unterlägen (vgl. stellvertretend bei WENIGER, 511 ff). Innerhalb der soeben skizzierten Auffassung spielt die Frage nach den Ursachen von Kursabbrüchen oder Gründen von TeilnehmerInnenschwund in Bildungsveranstaltungen eine nur geringe Rolle.

Gleichwohl wird Dropout bereits während der Weimarer Epoche als erwachsenendidaktisches Problem erkannt. Dieses artikuliert sich anschaulich im Rahmen einer Kritik an der volksbildnerischen Methode der Arbeitsgemeinschaft. Indem im arbeitgemeinschaftlichen Lehr-Lernsetting „Akademiker, Beamte, Angestellte und Arbeiter nebeneinandersitzen“ (1929, 572), komme es leicht dazu, wie Paul HERMBERG als Vertreter einer eher proletarisch orientierten Volkshochschularbeit feststellt, daß der schulisch besser vorgebildete Teilnehmer aufgrund sprachlicher Überlegenheit den schulisch gering gebildeten verdränge: „Die weniger Geschulten werden mehr und mehr zurückgedrängt, verstehen die Ausdrucksweise der Sprechenden nicht und bleiben fort; vielleicht gar nicht einmal, weil sie grundsätzlich Einwendungen gegen das Vorgebrachte haben, aber das Ganze bleibt ihnen fremdartig, ungemütlich.“ (S. 573)

1.2 Relativierung des „Freiwilligkeitstheorems“ in der Weiterbildungsexpansion

Im Zuge des gesellschaftlichen, individuellen und auch gesamtpolitischen Bedeutungszuwachses, den der quartäre Bildungsbereich und insbesondere das berufliche Weiterlernen in der modernen westlichen Gesellschaft seit den 60er Jahren erfährt (vgl. BRÖDEL/SCHMITZ 1984), wird Dropout als generelles Problem der Erwachsenenbildung anerkannt. Nun begreift man den vorzeitigen Veranstaltungsabbruch von Teilnehmern nicht mehr als allein für die Arbeiterbildung virulente Frage. Denn einerseits entwickelt sich Weiterbildung zu einem Angebotsbereich mit Breitenwirkung, indem verstärkt auch bildungsunerfahrene Sozialgruppenangehörige angesprochen werden. Damit werden Bildungsungleichheiten und Lernschwierigkeiten zu einem zentralen erwachsenenbildnerischen Problem. Vor diesem Entwicklungshintergrund befürchtet man, Dropout könne als Störquelle der Weiterbildungsexpansion wirken. Somit rückt die Forderung nach Senkung der Hörschwundquoten „immer mehr in den Blickpunkt“ (KUYPERS/LEYEN-DECKER 1982, 132). Für kurze Zeit konvergieren ein bildungspolitisch-reformerisches und erwachsenenbildnerisch-praktisches Probleminteresse. Derart gebündelte Aufmerksamkeit für adressatenorientierte Innovationen und teilnehmerorientierte Problemlösungen kommt am prägnantesten in ei-

ner Förderung des Zielgruppenarbeitsansatzes zum Ausdruck (vgl. GIESEKE 1990, 77 ff).

Andererseits geht der generelle Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung auch daraus hervor, daß sich auf der Ebene des Einzelsubjekts Bildungsbewußtsein und -engagement ausformen (vgl. TIPPELT 1990). Von schicht- und milieuspezifischen Differenzierungen einmal abgesehen, kann beobachtet werden, wie im Hinblick auf Weiterbildung Beteiligungsmotive und thematische Interessen an lebensplanerischen Stellenwert gewinnen. Grob gesagt stellt sich immer klarer heraus, daß Bildung für die kulturelle und berufliche Teilhabe Erwachsener unverzichtbar wird. Darüber hinaus läßt sich aber auch konstatieren, daß gleichwohl aus Sicht der Bildungssubjekte die existentielle Notwendigkeit einer Weiterbildungsteilnahme erheblich differieren kann (vgl. TIETGENS 1992, 52; vgl. ANM. 2). Insofern spricht vieles für die Hypothese, die erwachsenendidaktische Bedeutungszumessung von Dropout auch von den konkreten Erwartungshaltungen und Lebensperspektiven abhängig zu machen, die der einzelne Teilnehmende mit einem Veranstaltungsbesuch verbindet.

Unter Berücksichtigung des Ausbaus und Bedeutungszuwachs von Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher und wohlfahrtsstaatlicher Modernisierungen läßt sich festhalten, daß man nun einen komplexeren Erklärungszugriff auf die Dropout-Problematik einfordert, als er allein mit Hilfe des oben angesprochenen Freiwilligkeitstheorems erreicht werden könnte. Denn dieses sieht nicht nur von den vielschichtigen Bedeutungsimplicationen heutigen Weiterbildungsengagements ab, sondern es bleibt vor allem blind gegenüber gesellschaftlich bedingten Behinderungen einer kontinuierlichen bzw. gescheiterten Veranstaltungsteilnahme im Erwachsenenalter.

1.3 Verschränkung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Erkenntnisinteresse

In dem Maße, wie ab den 60er Jahren das Weiterbildungsverhalten, die Lernprobleme sowie Arbeits- und Lebensumstände erwachsener AdressatInnen/TeilnehmerInnen zum Gegenstand einer sozialwissenschaftlich geleiteten Weiterbildungsforschung werden, nimmt auch das empirische Wissen über Dropout, Kursabbruch oder Hörschwund zu (vgl. z.B. HOLZAPFEL, NUISSL & SUTTER 1976; SIEBERT, DAHMS & KARL 1982). Allerdings erheben nur wenige Forschungsarbeiten dieses Problem zum Hauptthema (vgl. z.B. NUISSL & SUTTER 1979; SCHRÖDER 1976). Aufgrund solch unbefriedigender Forschungslage werden als Erkenntnisquelle erwachsenbildnerische Praxiserfahrungen, deren kollegiale Reflexion (z.B. im Rahmen von pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen) und Systematisierung (vgl. z.B. TIETGENS & CLARO 1978; TIETGENS 1979), besonders wichtig.

„Dropout – Kursabbruch“ unterscheidet sich in gewisser Hinsicht von anderen Forschungs- und Untersuchungsgegenständen der Erwachsenenbil-

derung. Generell scheint kennzeichnend, daß hier die analytische Suche nach den Problemursachen eng mit einem praktischen Problemlösungsinteresse gekoppelt ist. Intensives Streben nach berufspraktischer Relevanz gilt zwar als tragendes Motiv für Erwachsenenbildungsforschung überhaupt (vgl. WEINBERG 1984), trifft jedoch im Falle des Dropouts in verstärktem Maße zu. Denn hier interessiert vor allem die Frage, wie sich Kursabbruch durch erwachsenendidaktisch bewußtes Planungs- und Lehrverhalten eindämmen läßt. Von daher besteht allerdings auch die verkürzende Neigung, bereits bei der Problem diagnose jenen Aspekten bevorzugte Aufmerksamkeit zu schenken, wo FachbereichsleiterInnen und DozentInnen wirkungsvolle Interventionschancen sehen. Dies scheint nicht ungefährlich, weil so leicht Chancen eines verstehenden, mehrperspektivischen und ganzheitlichen Problemzugangs (vgl. auch KADE 1991) verloren gehen können. Unabdingbar ist jedoch eine Würdigung des Gesamtproblems auch für ein auf pädagogische Wirksamkeit bedachtes Handeln in der Erwachsenenbildung. Dies belegen Beobachtungen aus der Bildungsarbeit mit arbeitsmarktpolitischen Ziel- und Problemgruppen beispielhaft. Hier gibt es Hinweise dafür, daß beim Dropout das Gewicht der lebensgeschichtlichen und/oder außerunterrichtlichen Faktoren deutlich höher zu veranschlagen sei, als das, was KursleiterInnen ihrerseits (noch) tun können, um den Ausstieg belasteter TeilnehmerInnen zu vermeiden (vgl. WOLTER 1987).

2. Bedingungsfaktoren des Dropouts – Aufmerksamkeiten für erwachsenendidaktisches Handeln

2.1 Dropout als bildungsbiographisches Problem

Beim Kursabbruch können frühere Lernerfahrungen eine größere Rolle spielen. Denn nur vor dem Hintergrund der je individuellen Biographie und Lerngeschichte wird aktuelles TeilnehmerInnenverhalten verständlich. Dies äußert sich in der Weise, daß die einzelne Kurssituation von den Deutungsmustern der anwesenden TeilnehmerInnen mitbestimmt wird, wobei biographisch aufgeschichtete Erfahrungen und Erwartungen einfließen.

Um den Bedingungs- und Wechselwirkungszusammenhang zwischen lebensgeschichtlich erworbenen Dispositionen und aktuell relevanten Orientierungen für das Lernen Erwachsener aufzuzeigen, hat der Psychologe LÖWE (1975) die Unterscheidung einer „Habitual- und Aktualmotivation“ vorgeschlagen. Allerdings vernachlässigt dieses didaktisch aufschlußreiche Begriffspaar noch die emotionale Dimension von Erwachsenenbildungsprozessen. Dieser Aspekt ist jedoch unabdingbar, will Dropout als komplexes bildungsbiographisches Problem verstanden werden können. Deshalb führt eine psychoanalytische Sicht weiter, weil sie Erfahrungen des Scheiterns einzelner TeilnehmerInnen u.a. als gefühlsmäßig besetztes Übertragungs- und Wiederholungsphänomen in Bezug auf die Erwachsenenbildung erklären kann (vgl. exemplarisch BROCHER 1967, 34 f).

Instruktive Beispiele dafür, wie eine im Sozialisations- und (Schul-)Bildungsprozeß beschädigte Identität sich in der Erwachsenenbildung als Lernversagen aktualisiert, kommen aus der volkshochschulgetragenen Elementarbildungsarbeit mit „funktionalen“ Analphabeten (vgl. z.B. FUCHS-BRÜNINGHOFF 1989). Dropout kündigt sich hier nicht selten in Form von „Lernblockaden“ an, wobei dieses Phänomen erst durch einen Blick auf den Einzelfall bzw. die Lerngeschichte der betroffenen TeilnehmerInnen sinnhaft zugänglich wird. In diesem Zusammenhang scheint die These aufschlußreich, daß sich belastende biographische Erfahrungen aus organisierten Bildungsprozessen in einem negativen „Selbstbild (verdichten, R.B.), in dem Lernverweigerung als Versagen, als Dummheit oder Unfähigkeit zu lernen aufgefaßt wird“ (SCHMERFELD 1990, 14).

Aber auch in anderen Feldern der (zielgruppenorientierten) Erwachsenenbildung bedarf es eines bildungsbiographisch reflektierten didaktischen Handelns, um dem Dropout begegnen zu können. So interessiert gerade die Frage, ob und inwieweit sich abbruchgefährdete TeilnehmerInnen frühzeitig erkennen lassen. Gibt es dafür ausreichend Prädiktoren, zum Beispiel einzelne sozialbiographische Merkmale oder bestimmte lernrelevante Deutungsmuster? Im Laufe der 80er Jahre ist ein solches Erkenntnis- und Handlungsinteresse im Kontext der Bildungsarbeit mit arbeitsmarktpolitischen und bildungsbenachteiligten Zielgruppen als wichtig herausgestellt worden (vgl. z.B. DJAFARI u.a. 1989). Im Vordergrund steht dabei zurecht der Fördergedanke und das komplexe Problem einer gezielten Unterstützung einzelner TeilnehmerInnen, die größere Lernschwierigkeiten haben. Häufig leidet deren regelmäßige Kursteilnahme auch unter einer belasteten Lebenssituation und gesundheitlicher Beeinträchtigung. Davon abgesehen geht es bei dieser Diskussion unter einem zweiten Aspekt auch um eine realistischere Einschätzung von Wirkungschancen und Grenzen erwachsenenbildnerischen Handelns. Einen solchen – zugleich berufsethisch bedeutsamen – Diskurs beginnt WOLTER (1987), indem sie die außerordentlich hohe Abbruchquote von 59 Prozent in einzelnen Vollzeitmaßnahmen „Lesen und Schreiben für arbeitslose Erwachsene“ untersucht. Sie stellt die Frage, ob es nicht sinnvoller sei, wenn einige TeilnehmerInnen, bei denen nach einer Anfangsberatung „eine regelmäßige Teilnahme am Kurs bezweifelt werden muß“ (1987, 13), zum vorzeitigen Verlassen veranlaßt werden. Aus diesem Fallbeispiel kann m.E. geschlußfolgert werden, daß es unter bestimmten Voraussetzungen pädagogisch vernünftiger sein dürfte, wenn DozentInnen einzelnen KursinteressentInnen zur Nichtteilnahme raten, ihnen einen frühzeitigen Abbruch oder Wechsel in ein anderes Angebot von Erwachsenenbildung (oder Sozialarbeit, Therapie) nahe legen.

2.2 Dropout als Problem von Veranstaltungsplanung

Schon bei der Vorbereitung eines Bildungsangebots (vgl. z.B. SCHÄFFTER 1984) können Ursachen für spätere Kursabbrüche entstehen. Deshalb ist bereits in dieser Phase des Planungsvorlaufs ein didaktisches Antizipationsver-

mögen wichtig. Generell besteht hier die Aufgabe in einer Minimierung von Erwartungsmißverständnissen und Unvereinbarkeiten, die sich zwischen einerseits dem potentiellen Teilnahmeverhalten der Zielgruppe und andererseits dem geplanten Weiterbildungsangebot ergeben können (vgl. MADER 1990). Als Voraussetzung solchen Bemühens um „Passung“ von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage gilt, wenn planungsrelevantes Wissen über objektive Lebenslage, subjektiv wahrgenommene Lebenssituation und Bildungsbedarf der Zielgruppe verfügbar ist (vgl. ANM. 3).

Fehlen entsprechende Informationen, sollten VolkshochschulmitarbeiterInnen Aufwand und Ergebnischancen einer selbst initiierten didaktischen „Praxisforschung“ (vgl. HEINZE, LOSER & THIEMANN 1981, 69 ff; SCHLUTZ 1991) prüfen. Generell hält SIEBERT (1977, 135 f) eine schriftliche oder mündliche Erfragung von „Schlüsseldaten“ für nützlich, um das Verhalten der TeilnehmerInnen im Kurs hypothetisch prognostizieren zu können: „Zu diesen Daten gehören außer Alter, Geschlecht, Familienstand, Schulbildung und Beruf vor allem bisherige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, Expressivität, Dozentenfixierung, Verwendungssituationen für das Thema und Aspirationsniveau sowie Informations- und Diskussionsinteresse.“ (ebenda)

Solche und anderweitig erschließbare Planungsdaten lassen sich im Stadium der Angebotsplanung nutzen,

- um die Rahmenbedingungen des Bildungsangebots auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zuzuschneiden (zeitliche Lage, örtliche Erreichbarkeit, räumliche Ausstattung, finanzielle Belastungen bei regelmäßiger Teilnahme) und außerdem
- um die Veranstaltungsankündigung, Öffentlichkeitsarbeit oder gegebenenfalls auch „aufsuchende“ Bildungswerbung auf das Alltagswissen/Rezeptionsverhalten der Zielgruppe abzustellen.

Wichtig ist auch, daß gegenüber einer angekündigten Veranstaltung keine falschen Erwartungen oder überzogenen Hoffnungen geweckt werden. Deshalb müssen die Veranstaltungsankündigung oder entsprechende Programmhinweise eindeutig und klar sein.

Um von vornherein dem Dropout begegnen zu können, ist auch die erste Sitzung wichtig. Sie bildet die Gelenkstelle zwischen vorhergehender Planung und zukünftiger Veranstaltungsrealität, wo die TeilnehmerInnen ihren Entschluß zur Teilnahme überprüfen können. Dem dient, wenn die pädagogische Leitung die Lehr-Lernziele erläutert und unter den Anwesenden eine Verständigung über die Erwartungshaltungen initiiert. Dabei sollte darauf geachtet werden, inwieweit Unterschiede hinsichtlich Anspruchsniveau, inhaltlicher Interessen und Lernvoraussetzungen (Lerngewohnheiten, Lerntrainingszustand) existieren und ob sich eine hier festgestellte zu große Heterogenität durch Differenzierungen (z.B. Kleingruppenarbeit, Parallelangebote) verringern läßt.

2.3 Dropout als lernmotivationale Problem im Kurs

Wenn TeilnehmerInnen einen Kursbesuch begonnen haben, stellt sich für die pädagogische Leitung die Frage, wie die zugrunde liegende „Teilnahmemotivation“ gestärkt und weiterentwickelt werden kann. Dieses Problem veranschaulicht eine begriffliche Differenzierung des Konstrukts „Weiterbildungsmotivation/Teilnahmemotivation“ in eine „Zugangsmotivation“ und eine „Durchhaltungsmotivation“ (vgl. HAEBERLIN 1986, 590). Letztere kann als die Bereitschaft verstanden werden, „die Teilnahme am ausgewählten Angebot mit gewisser Beständigkeit bis zum Abschluß durchzuhalten“ (ebenda). Es ist nun davon auszugehen, daß die Dropout-Quote im Kurs bei einer hohen Durchhaltungsmotivation gering ausfällt. – Wie aber läßt sich eine solche Durchhaltungsmotivation im Lehr-Lernprozeß wecken und/oder stabilisieren? Für ein solches didaktisch-methodisches Handlungsinteresse haben SIEBERT & GERL (1975) Arbeitshypothesen entwickelt. Aufgrund von Erfahrungen, die im Rahmen eines umfangreichen Unterrichtsforschungsprojektes in der niedersächsischen Erwachsenenbildung gewonnen wurden, dürfte eine TeilnehmerInnenmotivierung umso eher gelingen,

- „– je mehr kognitiven und sozialemotionalen Bedürfnissen entsprochen wird
– je mehr der Kurs dem Anspruchsniveau und den Lernfähigkeiten adäquat ist
– je deutlicher die Praxisrelevanz des Gelernten demonstriert wird
– je mehr an frühere Lernerfahrungen und Verwendungssituationen angeknüpft werden kann
– je mehr eine Partizipation der Teilnehmer bei der Kursplanung erfolgt
– je mehr Lernfortschritte erkannt und bekräftigt werden . . .
– je mehr Lernprozesse und Lernschwierigkeiten thematisiert und aufgearbeitet werden
– je mehr Widersprüche als Lernmotive verarbeitet werden können
– je einsichtiger der Lernstoff gestuft und strukturiert ist
– je konkreter die Information darüber ist, was in dem Kurs erreichbar und zu leisten ist und was nicht“ (SIEBERT & GERL 1975, 111 f).

Diese Auflistung ist lediglich als Orientierungshilfe für die Gestaltung eines teilnehmerInnenorientierten Lehr-Lernprozesses zu verstehen. Darüber hinaus wird es im Hinblick auf die Vermeidung von Dropout notwendig sein, durch zusätzliche Überlegungen den jeweiligen Besonderheiten von Bildungsangebot und Zielgruppe Rechnung zu tragen.

2.4 Dropout als gruppendynamisches Problem

Dropout kann den Lehr-Lern-Prozeß vor allem dann nachhaltig beeinträchtigen, wenn im Gruppenverhalten bedingte Ursachen von den Beteiligten nicht in adäquater Form wahrgenommen werden (vgl. BROCHER 1967, 112 f). Von einer solchen psychodynamischen und sozialpsychologischen Warte (vgl. auch BRELOER 1980, 38 ff; DOERRY 1981) interpretiert

GEISLER (1992, 16 f) das Wegbleiben von TeilnehmerInnen als eine Verusterfahrung und Kränkung, die zunächst einmal die Kursleiterin oder den Dozenten betreffen. Darüber hinaus sind aber auch die übrigen Lerngruppenmitglieder tangiert, indem eigene Ambivalenzen gegenüber dem Verbleiben im Kurs zum Tragen kommen (vgl. BROCHER 1967, 106 ff). – „Wer hat nicht schon einmal an einen Ausstieg gedacht, ist dann aber im Kurs verblieben?“ – So rufen die WegbleiberInnen bei den DableiberInnen Haß- und Enttäuschungsgefühle hervor. Es zahlt sich jedoch nicht aus, die nun entstandene Kursrealität zu verleugnen. Sie muß von allen Beteiligten rechtzeitig thematisiert werden können („Metakommunikation“), soll einer allgemeinen Unzufriedenheit, nachhaltiger Schwächung der Gruppenarbeitsfähigkeit, sich einstellendem Widerstand gegenüber den Angeboten der DozentInnen und schließlich einem weiteren Dropout zuvorgekommen werden.

Um einem gruppenspezifisch bedingten Dropout oder gar vorzeitigen Kursende vorbeugen zu können, kommt neben der Berücksichtigung gruppenspezifischer/reflexiver Arbeitsmethoden (vgl. z. B. BROCHER 1967, 121 ff; GERL 1983) der Gestaltung von Anfangssituationen in Lehr-Lernprozessen eine entscheidende Bedeutung zu. GEISLER (1983) weist darauf hin, daß hier der Grundstein für das Wohlbefinden der TeilnehmerInnen und den Gruppenerhalt gelegt wird.

3. Ausblick:

Dropout im Kontext „bildungsgesellschaftlichen“ Wandels

Die angesprochene Problematik des Kursabbruchs müßte bei der Erforschung und Reflexion der Erwachsenenbildungswirklichkeit mehr als bisher beachtet werden. Dafür spricht nicht nur die pädagogische Verantwortung gegenüber einem gelingenden Lehr-Lern- und Bildungsprozeß, sondern auch die heute berechtigte Forderung nach einer trägerübergreifend soliden „Weiterbildungsqualität“ (vgl. FAULSTICH 1993; NUISSL 1993). Allerdings darf hierbei nicht von der kulturellen und evolutionären Einbindung des Untersuchungsgegenstands – und damit seiner möglichen Differenzierung – abgesehen werden: Als Moment individuellen Bildungsverhaltens unterliegt auch der Kursabbruch der Wandlungstendenz moderner Lebensverhältnisse und einer sich hier zunehmend komplexer darstellenden Erwachsenenbildungswirklichkeit. J.KADE (1992) hat hierauf indirekt mit dem Theorem der „Bildungsgesellschaft“ hinzuweisen versucht. Es billigt dem Bildungssubjekt und seinem Aneignungshandeln gegenüber der institutionalisierten Erwachsenenbildung (und anderen Dienstleistungsangeboten von Kultur oder Therapie) ein steigendes Maß an Eigensinn zu. In dieser – hier nur noch andeutbaren – Perspektive ließe sich das Dropout-Phänomen nicht mehr allein als Produkt einer defizitären Bildungsbiographie, Mißerfolg oder erwachsenendidaktisch suboptimalen Veranstaltungsplanung verstehen. Es müßte auch gefragt werden, inwieweit in einem solchen BesucherInnenverhalten ein – gegenüber Bildungsinstitutionen – autonom werdendes Nut-

zungs- und Teilhabehandeln zum Ausdruck gelangt. In gewisser Weise erfährt hiermit nun das eingangs problematisierte Freiwilligkeitstheorem, das die Weimarer Volksbildungstheorie zugrunde legt, auch eine Aktualisierung, wenngleich der realgesellschaftliche Kontext sowie die modernisierungstheoretischen Implikationen subjektiven Bildungshandelns deutlich anders justiert erscheinen (vgl. ANM. 4).

Im Hinblick auf die bisherige Dropout-Diskussion würden solcherart Erwägungen zugleich eine verbreitete „Normalitätsunterstellung“ relativieren, daß nämlich erwachsene TeilnehmerInnen an anfänglich besuchten Veranstaltungen auch bis zum Schluß teilnehmen wollen. Daß dies freilich heute schon nicht immer der Fall sein muß, geht im übrigen aus dem empirischen Befund hervor, wonach die Weiterbildungsmotive erwachsener AdressatInnen/TeilnehmerInnen hinsichtlich Dringlichkeit (vgl. BRÖDEL u.a. 1976) und emotionaler Wertigkeit (vgl. MEUELER 1993, 173 f) subjektiv sehr unterschiedlich gelagert sein können.

Anmerkungen

- 1) Der Beitrag schließt die betriebliche Weiterbildung weitgehend aus, weil hier bei der Frage des Zugangs und der Veranstaltungsbeteiligung organisationsspezifische Besonderheiten eine Rolle spielen (z.B. Delegationsprinzip, Teilnahmepflicht, Karriere- und/oder Personalentwicklungsstrategien). Auch bedarf es noch einer eingehenderen Untersuchung, inwieweit hier Dropout anhand des verschleierns Phänomens einer „inneren Kündigung“ beschreibbar ist (vgl. GEISSLER 1992, 24). Was die betriebliche Weiterbildung in der ehemaligen DDR betrifft, so geben narrative Interviews aus meinem Forschungsbereich allerdings zu erkennen, daß „innere Kündigung“ eine nicht untypische Abwehr einzelner Subjekte in Bezug auf eine angetragene Teilnahme an unterrichtsmethodisch monotonen oder ideologisch überfrachteten Qualifizierungsveranstaltungen darstellte. – Neben Vernachlässigung der betrieblichen Weiterbildung geht mein Beitrag nur marginal auf die Dropoutproblematik im Falle einer amtlich veranlaßten Weiterbildungsmaßnahme (z.B. Umschulung für „schwer vermittelbare“ Empfänger von Arbeitslosenunterstützung, Deutschkurse für Aussiedler) ein. Hier müßte zweifellos ein strafendes Sanktionsmoment kritisch ausgeleuchtet werden, bei dem obrigkeitsstaatliche und 'vollbeschäftigungsgesellschaftlich' fixierte Traditionen des deutschen Arbeitsverwaltungs- und Sozialversicherungswesens (z.B. „Drückebergverdacht“ im Falle des Nichtbeginns oder Abbruchs einer Maßnahme) mitschwingen.
- 2) In diesem Erklärungszusammenhang ist beispielsweise die „Einteilung des Gesamtbereichs der Erwachsenenbildung in drei Lernfelder - das propädeutische, das abschlußorientierte und das nichtabschluß/freizeitorientierte“ (KUYPERS & LEYENDECKER 1982, 130) aufschlußreich.
- 3) An dieser Stelle kann nicht auf den unterschiedlichen didaktischen Stellenwert sog. „harter (quantitativer)“ und „weicher (qualitativer)“ Planungsdaten eingegangen werden (vgl. SCHLUTZ 1991, 46 f). Letztlich verbirgt sich dahinter die wissenschaftstheoretische Kontroverse zwischen „normativem“ und „interpretativem“ Paradigma (vgl. TIETGENS 1981, 112 ff).
- 4) Freilich müßte in der gesamten Debatte zukünftig deutlicher zwischen einer passiven und aktiven Rolle, die das einzelne Bildungssubjekt beim Dropout einneh-

men kann, unterschieden werden. Unter letzterem Aspekt gewänne gerade eine modernisierungstheoretisch ausgelegte Fragestellung dahingehend an Bedeutung, daß Dropoutphänomene im Lichte von KADE's Aneignungstheorem und auch BECK's (1986) Individualisierungsthese diskutiert und für die erwachsenen-didaktische Reflexion fruchtbar gemacht werden müßten.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/Main 1986.
- Breloer, G.: Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, G. u.a.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 8-112.
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967.
- Brödel, R. u.a.: Weiterbildungseinstellungen und Weiterbildungsverhalten von Industriearbeitern. Reihe „Bildungsplanung“ Bd. 17 u. 18 des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1976.
- Brödel, R./Schmitz, E.: Weiterbildung als Vorbeugung gegen Arbeitslosigkeit – eine vergleichende Untersuchung zwischen Dänemark, der Bundesrepublik Deutschland, der Republik Irland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich. Berlin/Luxemburg 1984.
- Djafari, N./Kade, S./Federwisch, J./Klein, R.: Umschulungsabbruch. Reihe „Praxishilfen für die Umschulung“, Heft 4. PAS/DVV Frankfurt/Main 1989.
- Doerry, G.: Sozioemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, G. u.a.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981, S. 9-62.
- Faulstich, P.: „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabekleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied 1993, S. 29-46.
- Fuchs-Brünninghoff, E. (Hrsg.): Elementarbildung-Beratung-Fortbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bonn-Frankfurt/Main 1989.
- Gerl, H.: Evaluation in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H./Pehl, K.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1983, S. 15-92.
- Geißler, K.H.: Schlußsituationen. München 1992.
- Geißler, K.H.: Anfangssituationen. München 1983.
- Gieseke, W.: Arbeitsformen feministischer Zielgruppenarbeit. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen 1990, S. 75-113.
- Haeblerlin, F.: Weiterbildungsmotivation. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen 1986, S. 589-596.
- Heinze, T./Loser, F.W./Thiemann, F.: Praxisforschung. München 1981.
- Hermberg, P.: Volkshochschule und Arbeiterbildung. In: Die Arbeit 1929, S. 572-580.
- Holzappel, G./Nuissl, E./Sutter, H.: Soziale Defizite in der Weiterbildung. Berichte der AfeB, Bd. 3. Heidelberg 1976.
- Kade, J.: Die Bildung der Gesellschaft – Aussichten beim Übergang in die Bildungsgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche LiteraturRundschau, Nr. 24/1992, S. 67-79.
- Kade, J.: Wie Lehrende und Lernende einander erleben – Probleme der sozialen Wahrnehmung. Bausteine für die erwachsenenpädagogische Weiterbildung/Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. Tübingen 1991.

- Kuypers, H. W./Leyendecker, B.: Erwachsenenbildung in der Praxis. Bad Heilbrunn 1982.
- Löwe, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin/DDR 1975.
- Mader, W.: Adressatenforschung und Zielgruppenentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen 8.40. Neuwied 1990.
- Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Stuttgart 1993.
- Nuissl, E.: „Qualität“ – pädagogische Kategorie oder Etikett? In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1993, S. 103-108.
- Nuissl, E./Sutter, H.: Dropout in der Weiterbildung. Eine Literaturexpertise empirischer Untersuchungen. Berichte der AfeB, Bd. 11. Heidelberg 1979.
- Schäffter, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984.
- Schlutz, E.: Erschließen von Bildungsbedarf. Selbststudienmaterialien („SEST-MAT“). Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt/Main 1991.
- Schmerfeld, J.: Das Verstehen von Lernversagen macht den Weg frei für neue Erfahrungen mit Lernen. In: Facetten, Heft 2. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn/Frankfurt/Main 1990, S. 14-16.
- Schröder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1976.
- Siebert, H.: Thesen und Materialien zur Didaktik und Methodik. In: Siebert, H. (Hrsg.), Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977, S. 129-144.
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig 1975.
- Siebert, H./Dahms, W./Karl, C.: Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn 1982.
- Tietgens, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992.
- Tietgens, H.: Die Erwachsenenbildung. München 1981.
- Tietgens, H.: Anmerkungen zum Teilnehmerschwund. PAS-Arbeitspapier. Frankfurt/Main 1979.
- Tietgens, H./Claro, R.: Orientierung und Einführung für neue Kursleiter. PAS-Arbeitspapier. Frankfurt/Main 1978.
- Tippelt, R.: Bildung und sozialer Wandel. Weinheim 1990.
- Weinberg, J.: Stand der Forschung über Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H.: Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart 1984, S.27-42.
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim o.J.
- Wolter, B.: Kursabbruch – Erfahrungen und Konsequenzen. In: Informationen. 4/1987. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn-Frankfurt/Main.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, 44221 Dortmund.